

# 新しいパラダイムによる中学校社会科公民的分野の授業開発 —ユニセフの「開発のための教育」をてがかりにして—

小 林 隆

## 〔抄 録〕

中学校社会科を教える学校現場では、その指導に混乱が見られる。相変わらずの暗記主義と闇雲な活動主義である。両者ともに社会科の命ともいえる社会認識形成がなされていないため、それはただ単に受験のための授業、生徒の主体性を尊重するというお題目だけの授業に陥ってしまい、「生きる力」を育む授業になっていない。このような問題意識のもと、授業開発において多少なりともヒントを得たいと考え、新しいパラダイムによる授業構成原理をユニセフの「開発のための教育」に求めた。

キーワード 社会科教育, 中学校公民的分野, 国際理解教育, グローバル教育, 開発教育

## はじめに

平成10年版学習指導要領が完全実施されて3年が経とうとしている。しかし、中学校社会科を教える学校現場では、その指導に混乱が見られる。相変わらずの暗記主義と闇雲な活動主義である。両者ともに社会科の命ともいえる社会認識形成がなされていないため、それはただ単に受験のための授業、生徒の主体性を尊重するというお題目だけの授業に陥ってしまい、「生きる力」を育む授業になっていない。このような問題意識のもと、今一度これからの社会科授業に求められているものを整理するとともに、中学校社会科の授業開発にあたり、

- ①どのような視点に基づく社会認識形成がなされればよいのか。
- ②そのような社会認識を「生きる力」として意味あるものとするためには、授業としてどのような方法論があるか。

この二点を命題として、てがかりを「ユニセフの『開発のための教育』」に求め、それに関わる教育理論と「ユニセフの『開発のための教育』」の分析から、今後あるべき社会科の授業構成原理を導き出し、公民的分野の授業を開発することを目的とした。

## 1. 平成10年版学習指導要領の方向性と現状分析

現行学習指導要領（平成10年版）の基本的な考え方のよりどころとなっている中央教育審議会の第一次答申（平成8年7月19日）は、これからの学校教育がめざす教育について『『生きる力』の育成を基本とし、知識を一方的に教え込むことになりがちであった教育から、子供たちが、自ら学び、自ら考える教育への転換を目指す。そして、知・徳・体のバランスのとれた教育を展開し、豊かな人間性とたくましい体をはぐくんでいく。』『生涯学習社会を見据えつつ、学校ですべての教育を完結するという考え方を採らずに、自ら学び、自ら考える力などの『生きる力』という生涯学習の基礎的な資質の育成を重視する。』と述べている。

そして、これからの学校教育で育成すべき資質・能力として、同答申は「我が国の文化と伝統に対する理解と愛情を育てるとともに、諸外国の文化に対する理解とこれを尊重する態度、外国語によるコミュニケーション能力を育てること」「家庭生活や社会生活の意義を理解し、その形成者として主体的・創造的に実践する能力と態度を育てること」「他人を思いやる心、生命や人権を尊重する心、自然や美しいものに感動する心、正義感、公德心、ボランティア精神、郷土や国を愛する心、世界の平和、国際親善に努める心など豊かな人間性を育てるとともに、自分の生き方を主体的に考える態度を育てること」などを挙げている。したがって、社会科においては、それらの資質・能力の育成をめざして教育内容を検討し、基礎・基本を厳選することが要請されているといえよう。また、方法的にも自ら問題を発見し、検討し、解決する主体的な取り組みがのぞまれている。

しかし、中学校社会科の学校現場における現実には、同答申で学習内容の厳選を推進する視点として「実際の指導において単なる知識の伝達や暗記に陥りがちな内容の厳選を図る」ことを示す際に、「中学校社会科の地理における諸地域の産業や生産物等の詳細かつ網羅的な学習、歴史における各時代の詳細な文化史」を例示したことから明らかな通り、知識の詰め込みに偏った学習に陥っている場合がまだまだある。大学1・2回生に行ったアンケート結果でも、「暗記を強いられてきた」「試験が終わると忘れてしまった」という意見が大多数を占めた。また、「社会科とは何を目的とする教科か」という問いに答えることができた学生は皆無であった。こうした歪みは主として受験指導の影響からきている。このため、知識の量と詳細さを競わせる形となることが多く、その結果、知識は単なる知識にとどまり、生きて働く力となっていない。また、生徒間の知識量に差が生じ、それを学力差ととらえる傾向にある。したがって、覚えることが苦手な生徒は苦手意識を助長され、また、学びがいがなく、社会科離れをおこしている。極論するなら、社会事象を学習対象として扱う社会科の授業自体が現実の社会から乖離し、単なる教科書内容の記憶ゲームとなっているのである。このことは、今日の中学校現場における社会科が「生きる力」を育成する教育とはかなりかけ離れ、また、かなり異なる点に力

点を置いた学習指導を展開していることを示している。

## 2. 新しいパラダイムの教育

教育課程審議会の答申（平成10年7月29日）は、小・中・高校全体を通じての社会科（高校は地理歴史科、公民科）の改善の基本方針として、大きく次の二点を示している。

（ア） 小学校、中学校及び高等学校を通じて、日本や世界の諸事象に関心をもって多面的に考察し、公正に判断する能力や態度、我が国の国土や歴史に対する理解と愛情、国際協力・国際協調の精神など、日本人としての自覚をもち、国際社会の中で主体的に生きる資質や能力を育成することを重視して内容の改善を図る。

（イ） 児童生徒の発達段階を踏まえ、各学校段階の特色を一層明確にして内容の重点化を図る。また、網羅的で知識偏重の学習にならないようにするとともに、社会の変化に自ら対応する能力や態度を育成する観点から、基礎的・基本的な内容に厳選し、学び方や調べ方の学習、作業的、体験的な学習や問題解決的な学習など児童生徒の主体的な学習を一層重視する。

社会科は、従前の学習指導要領においても国際化の進展等社会の変化への対応を柱にして改訂を行ったが、（ア）は、その趣旨をより一層徹底することを要請している。また、（イ）については、「生きる力」を育む社会科を実現する観点から、小・中・高校の一貫性をより一層図り、また、学び方を学ぶ学習の一層の充実を図って、網羅的な学習から脱却するとともに内容の厳選を実現し、生徒の主体的な学習を促す学習方法の工夫改善を要請している。このような方向性から考えると、これからの社会科に求められているのは、端的に言うところ「地球の視野をもって社会事象に主体的に関与し、より良く問題を解決することができる資質」を育むことであり、そのような資質を育成する授業を開発することであると言えることができる。

今日の社会は、地球社会であると言われる。世界のグローバル化と地球的諸問題の深刻化は、「グローバル・ビレッジ」という概念をつくり出した。そして、この全人類は地球で一つの運命共同体をなしている現状に対応して、地球上の一つの事象は、地球全体に関連する事象の一部であるという見方が必要になってきた。このような現実において「地球市民的資質」の必要性が各方面で指摘されている。「地球市民的資質」は、地球社会の中をよりよく生きていくために必要な資質と捉えることができる。

先述したように、学習指導要領では、「生きる力」を「自ら課題を見つけ、自ら学び、考え、判断、行動する」「より良く問題を解決する資質」「自律、協調、思いやり、感動などの豊かな人間性」「健康や体力」と捉え、その育成を最重要視している。これをてがかりに考察すると、今日状況に耐えうる「地球市民的資質」とは、具体的に「地球の視野の中で現実社会における諸事象を主体的に捉え、より良く問題を解決していくための方法と態度を身につけている豊

かな人間性」と定義される。しかし、一般的に見て、このような資質が現実の社会科授業の中で育成されているとは言い難い。具体的には、国内・国際的な人権問題や環境問題、貧困問題、南北問題などが、単なる「知識」として断片的かつ他人事のように捉えられているので、そのような問題に関わろうとしなかったり、あるいは関わり方が分からなかったりする現状が取り上げられる。この原因は、学習内容的には現行の『学習指導要領』が国家関係論的認識を前提とした「国際理解教育」の視点に立っていることがあげられる。その結果、国家間理解、あるいはそこから矮小化された異文化理解的な領域を主な内容として取り上げるにとどまっているのである。方法的には、これも先述したように暗記主義や闇雲な活動主義の弊害という問題点が指摘できる。

つまり、社会科授業の現状は、他国や他地域の状況や文化等を、学習主体である生徒から切り離して、異次元のものとして単に羅列的に注入していた、あるいは調べ発表させていたに過ぎないのである。このように、現在の社会科の授業においては、「地球的視野の欠落」「社会事象への主体的な関与や価値を伴った思考、判断力の欠如」という二つの問題点が明らかになる。これらの問題の改善を図るためには、「グローバル教育」としての取り組みが必要とされる。

### 3. 「グローバル教育」の検討

「グローバル教育」は、「地球社会を一つのシステムと見なし、この地球社会の市民として生活していくために必要な資質を育成しようとする教育である」と定義される。そして、地球的な相互依存関係（グローバル・システム）を基底とした地球的諸課題、地球的諸問題（グローバル・イシュー）を主な内容として扱っている。以下では、日本における代表的な研究者である魚住忠久氏の論を考察し、特色と問題点を明らかにする。

魚住氏は、今日におけるグローバル教育の必要性を、次のように考えている。

- ① 地球規模での相互依存が高まり、企業の「世界化」が促進され、「世界経済」の成立が自明とされる現代にあって、社会科教育は、今一度、目標、内容構成、指導法等を検討し、創造をはかることが望ましい。
- ② 国境を越えたグローバル経済社会化の進展や、人口、食料、資源、エネルギー、環境などの地球的課題を見据えるとき、宇宙船地球号の一乗員としての自己自覚やグローバルな見方を育てようとする「グローバル教育」の必要性が鋭く意識される。
- ③ 「グローバル化」の進展は、地球規模での相互依存が進み、さらにより高次の相互接続型の経済が生まれつつある現実を指している。
- ④ 温室効果による地球温暖化、オゾン層の破壊、酸性雨など、地球環境問題は日増しに深刻化し、その対応は緊要の人類課題である。そして、このようなグローバル社会では、自民族、自国家優先の繁栄、利潤追求型の思考・態度は容認されにくく、地球全体の利益、すな

わち「地球益」や「人類益」の実現に関心を持ち、その推進に積極的に参画しようとする「グローバル公民性」を保持することが、一人一人の「地球人」としての課題となる。

①～③から考察すると、氏のグローバル教育論は、先進市場経済国の動向（グローバル経済）といった経済的観点にその理論的要請及び根拠が求められているところに特色があると言える。言い換えれば、グローバル教育は企業の世界化すなわち「北」の多国籍企業の動向に根拠をおいたものである。

②および④における大きな問題点は、人口、食料、資源、エネルギー問題にしても、オゾン層の破壊、酸性雨等の地球環境問題にしても、南北問題の歴史的な形成の中で「北」が引き起こしてきた問題ばかりであるにも関わらず、「北」の責任を問うことなく、一足飛びに人類的・地球的課題に結びつけてしまっているところにある。これからは、グローバル教育の視点は、本質的に「北」からのものであることが分かる。

これらのことから、氏の言うグローバル教育は、「北」の経済活動において生じた南北問題等を一時「棚上げ」し、地球的諸問題を解決するために、いきなり「地球人・地球市民」になることを要請しているものと解釈できる。そして、このような特色の当然の帰結として、グローバル社会の普遍性に重点が置かれ、文化的差異性を学ばせる方向性が極めて弱いという問題点が指摘できる。その結果、地球人なら誰でも等価値であるとの錯覚に陥ってしまい、自分の価値判断を相対的なものとして客観的に位置づけ謙虚に吟味していくことが難しくなる。つまり、グローバル教育は、地球益や人類益の実現を意図するものの、結局は自文化中心の価値判断に陥らざるをえないという欠陥を抱えているのである。

#### 4. 「開発教育」「ワールド・スタディーズ」の検討

一方、いきなり「地球人・地球市民」になることを意図せず、現実の「北」と「南」に属する国家の一員として、それぞれの立場から地球益、国益、個人益等のバランス（価値判断）をよりよく意志決定する性格を持つ教育として、「開発教育」「ワールド・スタディーズ」があげられる。以下では、これらの教育について学習方法レベルを含めて検討する。

「開発教育」と「ワールド・スタディーズ」は、主にイギリスやオランダ等EU諸国で発達してきた教育である。これら二つの教育は、「地球的視野」を基本とするものの、EU諸国が行ってきた植民地主義への反省から、特に発展途上国に対する認識を重視するところに特色が見られる。これは、多文化化した国民統合の意図から、グローバル社会の普遍性に視点を置いたアメリカのグローバル教育とは本質的に異なる教育である。つまり、グローバル教育が「北」に偏った価値観で地球的諸課題を捉えているのに対し、「開発教育」「ワールド・スタディーズ」は、「北」と「南」との対話の中で地球的問題に対処していこうとする視点を明確に打ち出しているのである。



これらの教育に基づいて、日本でもNGOに関わる諸団体や開発教育協議会を中心とするグループ等が学習の主体者の活動を促す活動、いわゆる「参加型」学習の実践に取り組んでおり、各地で様々な報告がなされている。しかし、これらの実践は地球市民教育としての必要論が先行し、授業構成原理としての理論づけが遅れている状況にある。また、一連の実践に関しての体系づけも試みられていない。

## 5. 社会科教育の立場からの検討

これらの実践を社会科教育の立場から理論的に説明しようと試みている研究として、例えば大津和子氏の研究があげられる。大津氏は、「国際理解教育」「開発教育」「ワールド・スタディーズ」を包摂するアンブレラ概念として「グローバル教育」を捉えている。そして、「地球的視野」「未来指向性」「方法重視」という新しいパラダイムによる学習活動としてこれらの教育を位置づけ、理論的な整理を試みている。具体的には、「開発問題学習カリキュラム」や「ワールド・スタディーズのカリキュラム」の改善に基づいて、地球市民的資質形成に関わる「中心概念」と「学習領域」を導きだしている。そして、これを「グローバル教育」のカリキュラム編成原理として設定し、この原理に基づく高校「現代社会」の授業実践を報告している。

また、これらの授業実践には、ゲーム・ロールプレイ・ディベート・シミュレーションなど、いわゆる「参加型」学習に基づく多様な学習方法が盛り込まれている。これらの学習方法は、「社会事象への主体的な関与や価値を伴った思考・判断力の欠如」の改善や具体的な活動を通して思考するという発達上の特性を生かすといった見地から有効であるとされ、最近注目を浴びている。

このように、大津氏の研究は、「グローバル教育」としてのカリキュラム編成の基本的視点と生徒の社会事象への主体的な関与を意図した多様な学習方法に基づく授業実践を報告している点で評価できる。しかし、氏の論においては、次の三つの問題点が指摘される。

### ①研究方法的問題

氏は、地球市民的資質形成に関わる中心概念として「文化」「相互依存」「紛争」「変化」「公正」「希少性」の6つを設定しているが、これらは、W.M.ニップ等アメリカのグローバル教育の研究者による中心概念を現代の社会的要請などを考慮して組み替えたものに過ぎず、現実の実践からの考察という観点を欠いている。その結果、実践との不整合が度々指摘されるとともに一連の実践を体系的に説明するにまで至っていない。

### ②中心概念に基づく実践の構造的問題（その1）

各中心概念同士の関連について説明がなされていない。そのため、カリキュラム編成原理としての中心概念の役割が有効に機能していない。つまり、実践が細切れになり一連の授業の流れとして成立しにくい。

### ③中心概念に基づく実践の構造的問題 (その2)

各中心概念に基づく具体的な学習目標が曖昧なため、社会科として構想されている授業にも関わらず基本的な社会認識（特に地球社会の構造的認識）が欠落した感情論（場合によっては教師の価値観の押しつけ）に偏る授業がなされたり、授業を通して何を学習させるのかといったことが不明確になる場合が多く、授業が発展していかない。また、実践によっては、一つの実践に当てはまる限りのいくつもの中心概念が設定されている場合もあり、授業における焦点づけの役割を果たす中心概念としての機能が果たせていない。更に、学習内容・学習方法との関連構造も曖昧であるので、目新しさから学習方法が一人歩きしたり、学習方法が目的的に扱われる場合がある。総括すると、根本的な問題点は「カリキュラム編成原理としての各中心概念同士のつながり」「各中心概念と授業構成原理としての具体的な学習目標・学習内容・学習方法の関連」が曖昧なところにあると言える。

以上のことを踏まえて、基本的に地球市民的資質形成を意図し、かつ生徒の主体的な取り組みを促す「ユニセフの『開発のための教育』」に基づいた実践を検討対象とし、一連の実践を中心概念と学習目標・学習内容・学習方法との関連で構造的に捉える。そして、それらの実践を体系的に説明し、今日の状況に有効な社会科授業を設計する際の授業構成原理を導き出した。

## 6. ユニセフ「開発のための教育」の検討

ユニセフの「開発のための教育」は、基本的に「開発教育」と「ワールド・スタディーズ」に依拠するものである。そして、その目的は地球市民性を育てることにあるとされている。具体的には、市民性 (citizenship) を培うことによって、自分たちの地域社会、国そして地球全体に責任と義務を負っていることを理解するようになることを意図するとされている。

「開発のための教育」では、このような理念をもとにして、地球市民的資質形成に関わる基本原理としての中心概念が明確に5つ設定されている（「相互依存」「イメージと認識」「社会正義」「紛争そして紛争解決」「変革と未来」）。そして、それらの中心概念に基づき、「ユニセフによる地球学習の手引き」として76もの学習プログラム（実践）が紹介されている。従って、この「開発のための教育」は、冒頭にあげた命題と目的に迫るために、非常に有効な検討対象であると言える。つまり、中心概念を視点として学習目標や学習プロセスとの関連から授業構成原理を明らかにし、地球市民的資質形成を意図する社会科授業（単元設計やカリキュラム編成を含む）を開発するための根拠を求めていく際に必要な条件を満たしているのである。

## 7. 「開発のための教育」の概要

ユニセフ (UNICEF) とは、United Nations International Children's Emergency Fund (国際

連合児童基金）の略であり，発展途上国や災害地域の児童を直接援助することを目的とする国連の補助機関を意味する。国際的な教育活動については，従来，ユネスコ（UNESCO）より，その方向性が示されていたが，ユニセフの教育活動に関する指針は，その目的から，発展途上国に対する視点に重きをおくところに特色が見られる。

ユニセフは，1991年の1月，19の工業国のユニセフ国内委員会の教育担当官を集めて，開発教育に関する協議会を開いた。この協議会の報告書の中で，次のようなことが述べられている。

「ユニセフは，これまで15年間，積極的な地球市民性涵養のための教育活動にかかわってきたが，それは若い人たちの自己理解，世界理解，人類理解に地球的視野を与えようとするものであった。」

「これまでに自分たちの生活様式，考え方や認識は多くの生活様式や考え方，認識の一つであることを理解させ，若い人たちが未来を築くために必要な知識，技能，態度を育てるものである。」

ユニセフは，このようなダイナミックな教育を「開発のための教育」と呼ぶと宣言し，この会議は「開発のための教育」を初めて公表するものとした。ユニセフは，これにともなって教育事業の全面的な見直しを試み，単なる教育機会の提供に終わらず，教育の質の向上を図るプログラムまで取り入れると述べた。このような経緯をへて作成されたのが，『開発のための教育—ユニセフによる地球学習の手引き—』である。

## 8. 「開発のための教育」の中心概念

ユニセフの『開発のための教育—ユニセフによる地球学習の手引き—』では，5つの中心概念にもとづいて学習プログラム（実践）が作成されている。この中心概念は，1991年の会議において，様々な関連事項についての意見交換と集約をはかってまとめられたものである。詳しくは，次のようなワークショップが開かれたと報告されている。

まず，「なぜ『開発のための教育』なのか」のワークショップでは，「開発のための教育」が意味するところについての共通理解を求めた。そして，参加者は討論の結果「開発のための教育」の主要目的を引き出し，それに優先順位をつけた。

- 1) 地球上の相互依存と連帯を意識する。
- 2) 意識を高め，心を開く。急を要する状態だという観念をもたせる。個人の責任だと自覚させる。実際の行動計画を検討する。
- 3) 現在の主要な社会的，経済的，環境的な，問題を認識させる。公正と人権にかかわる問題を明らかにする。社会的な責任感を養う。
- 4) 発展途上の国に関する正確で新しい情報を与える。類似と差異を認識させる。各国間と各国内の平等を促進する。



5)「開発のための教育」を定義する。ユニセフについての情報を提供する。

次に、「『開発のための教育』とは何か」のワークショップでは、「開発のための教育」の概念的枠組みを作ることが意図され、グローバルな展望とは何かがリストアップされた。そして、各国によって教育事情が違うことから教育内容を規定するのは生産的でないという見解がなされた。そこで、中心概念にかかわる概念が議論されたのである。具体的には、次のような6つにまとめられている。

1) 相互依存

学習者の日常生活で使われているものの原産地、生態系、自然環境の利用と破壊、現代の技術工学とそれに代わるもの、世界貿易など。

2) 紛争と紛争解決

家庭や遊び仲間での状況、危機管理のケーススタディとしてみた歴史的な事象（戦争、革命など）、国際機関、著名な平和人の生涯など。

3) 社会的な公正

地域社会での問題（少数民族、規則、行政当局、関係している機関や団体の責任）、児童の権利条約、乳幼児の死亡とその原因、ユニセフが取り上げる児童問題（児童労働、困難な環境におかれた子どもたち、戦争の中の子どもたちなど）。

4) 未来志向

個人の将来、環境、女性の役割の変化、技術工学とそれが人間の生活に与える影響、健康問題など。

5) 想像と知覚

異なる国の児童の生活、芸術・音楽・文学、言語教授、メディア研究など。

6) 協力

スポーツ、地域社会奉仕、ユニセフの働き、国連諸機関など。

更に、「『開発のための教育』の教授戦略」のワークショップでは、「開発のための教育」にはどういう教授学習方法があるかが議論されている。そして、「開発のための教育」の過程では、共同的、相互影響的、経験的な学習方法がきわめて重要であることが確認された。これらの議論が、地球市民性としての理念との関連で後日まとめられ、「開発のための教育」における5つの中心概念が設定されたのである。

具体的には、以下にあげるとおりである。

【①相互依存 (Interdependence)】

相互依存とは、我々の住む世界のシステムとしての性格を言う。我々は、地球上のあらゆる部分が複雑で微妙なバランスを保つ関係の網でつながっている地球社会の一員である。いろいろな場所や国民が相互に結びあっているという事実は環境問題を通していちだんとあきらかになった。しかし、実際は各国とも経済、政治、社会、文化の面における交流を通して結びつ

いている。ことに輸送や通信技術が進歩し、移入民が増えて 文化的多様性を引き起こし、多国籍企業の増加やより複雑な通商関係、国際組織の影響力の増大などを通して、交流の範囲が拡散している。こうした相互依存は、関係者全員のためになっているものもある一方で、どちらか一方だけが利するような関係もある。特に後者は工業国と途上国との関係に時々見られる。

#### 【②イメージと認識 (Images and perceptions)】

イメージとは我々が何を見るか—すなわち、写真、テレビ、映画、印刷物の文言などから伝えられる他の国の人々や土地に関する概念である。認識とは、そのイメージを頭の中でどのように解釈するか、その人々や場所に関する既成概念の中にどのように加えていくか、あるいは加えることを怠るか、ということの意味する。マスメディアによるイメージは、我々のステレオタイプを形成するもっとも有力な情報源のひとつであり、人種、性別、年齢、肉体的能力といった点で自分と違う人々に対する偏見を強めることもありうる。若い人々は、イメージについて、またそれが他の人についての認識にどのように影響を与えるかを学習することで、偏見や偏見がもたらす結果について敏感に感じとるようになる。

#### 【③社会正義 (Social justice)】

社会正義とは、個人、地域、国家、地球規模で否定も促進もされうる。公平または人権について広く普及した考え方を指す。このような見解は、いくつかの国際的文書の中で明示されている。もっとも最近のものが「児童の権利条約」である。正義は往々にして法律用語として狭義に考えられるが、グループ間の関係、経済、環境、保健、教育の次元にでも正義・不正義はある。個人が自分の能力の限りで自己開発できるものも、恒久平和が定着できるものも、すべて正義—基本的人権が十分に享受できる状態—あつてのことである。

#### 【④紛争そして紛争解決 (Conflict／conflict resolution)】

個人であれ、グループであれ、国家であれ、対立はつきまとう。対立の原因は多岐にわたる。モノやお金、感情、態度、価値観、信仰をめぐってでも、対立はひきおこされる。対立の解決は、いくつもの解決案の中で適切なものを探求する作業である。若い人々の多くにとって対立は暴力と同意語である。しかし、暴力は実際は解決案のひとつであるにすぎない。非暴力による対立の解決方法についても、個人レベルの対立から地球規模の対立まで幅広い状況の中で学習し、応用することができる。

#### 【⑤変革と未来 (Change and future)】

世界は過去の行動の結果として変化のまっただ中にあり、今日とる行動の結果として変化し続ける運命にある。しかし、未来は前もって決まるものでは決していない。可能性としていくつかの未来像が考えられる。若い人々がこのようにいくつかのシナリオについて意識すれば、そのひとつを選びやすくなる。未来世界を創造する変革は、建設的でもありうるし、逆に破壊的でもありうる。変革をもたらすプロセスは十分に検討され、意識的に応用することができるようになる。

以上のように、ユニセフの「開発のための教育」の究極の目的は地球市民性を養うことにあ  
る。そして、この目的達成のための中心概念として上記の5つが設定されたのである。すなわ  
ち、この5つの中心概念にはユニセフが地球市民的資質形成において重要と考えている事柄の  
すべてが凝縮されていると言って良い。しかし、これら5つの中心概念は、それぞれがバラバ  
ラに述べられており、その関連性や構造性が明らかでない。

『開発のための教育—ユニセフによる地球学習の手引き—』に引用されているワールド・ス  
タディーズの提唱者であるS.フィッシャーとD.ヒックスは、中心概念を設定することの利点を  
次のように述べている。

- ①テーマ（単位）間に一貫性を持たせ、授業全体を通じて方向性を与えることができる。
- ②問題を明確に焦点化できる。（問題が散漫になって情報過多になるのを防ぐことができる。）

しかし、中心概念は非常に抽象的な概念であると言える。つまり、それぞれの中心概念から  
具体的な学習目標を抽出しない限り、学習プログラムは中心概念を中心に這い回る状態から脱  
することができないのである。そこで、まず中心概念の記述に基づき具体的な学習目標を抽出  
する。また、「開発のための教育」には学習段階としての学習プロセスの記述がある。ここで  
は中心概念と学習プロセスの記述説明との関連を考察し、5つの中心概念に基づく基本構造を  
明らかにする。

## 9. 中心概念に基づく学習目標の抽出

「開発のための教育」における5つの中心概念に基づいて、その本文内容から具体的な学習  
目標を抽出する。中心概念は様々な学習目標を包括するものであるから、一つの中心概念に一  
つの学習目標が対応しないのではないかと指摘もある。ここでは、あくまでも一つの中心概  
念に対して「柱」となる学習目標として整理する。

### 【相互依存】

「相互依存」は、我々の住む現在の世界システムとしての基本的性格を意味するとされている。  
具体的には各国とも経済、政治、社会、文化の面における交流などを通じてお互いに結びつい  
ている現実がある。そして、実際にはモノ・コト・ヒトの相互交流などによって目に見えるも  
のとなっている。また、このような世界システムに依拠する形で地球社会に多くの軋轢が見ら  
れ、様々な地球的諸問題に発展している。このような概念が「相互依存」なのである。すなわ  
ち、この中心概念から抽出される学習目標は、「現在の地球社会を認識する」ことである。こ  
の中心概念は、地球市民的資質形成の基礎となる。なぜなら地球システムの中に自分も含まれ  
ていると認識することが不可欠だからである。

### 【イメージと認識】

メディアから伝えられる他の国の人々や土地に関する概念とは、すなわち文化である。「イ

メージと認識」では、このような文化を捉える際に既成概念にとらわれないことが意図されている。つまり、ステレオタイプを形成する最も有力な情報の捉え方の訓練が意図されているのである。また、このように地球社会には普遍性ととも特殊性・差異性も存在していることを視野に入れると、地球的諸問題に関しても見方によって様々な価値の捉え方があることに気づく。ここでは、このようなこともねらいとされているのである。すなわち、この中心概念から抽出される学習目標は、固定化された概念としての「地球社会に関する見方を変容する」ことである。

#### 【社会正義】

「社会正義」とは、現在の社会において倫理・道徳にかなう価値に基づく判断や態度のことである。例えば人権は侵してはならない。これは社会正義と言える。この倫理・道徳的な価値を持つものは理念と言い換えることもできる。すなわち、この中心概念から抽出される学習目標は、「地球的諸問題に関する理念的態度を形成する」ことである。なお、「社会正義」は「相互依存」において現在の地球社会を認識し、「イメージと認識」にて地球社会に対する柔軟な見方・考え方を身につけた基礎に基づいて設定されることが考えられる。

#### 【紛争そして紛争解決】

個人であれ、グループであれ、国家であれ、対立はつきまとうとされている。その原因となるのは様々な価値観である。ここでは、地球的諸問題に対したとき相対化した価値をどのように捉え判断していくかが重要になる。物事を多面的に考え問題をよりよく解決していくことが意図されているのである。すなわち、この中心概念から抽出される学習目標は、「地球的諸問題に関する問題解決的判断力を育成する」ことである。なお、「社会正義」と同様、地球市民的資質形成における情意面が重視されていると読みとることができる。つまり、「相互依存」と「イメージと認識」の学習に基づいて設定される中心概念であると考えられる。

#### 【変革と未来】

今日とる行動の結果が未来である。この未来世界を創造する変革は、建設的でもありうるし逆に破壊的でもありうるかとされている。ここでは、「相互依存」「イメージと認識」「社会正義」「紛争そして紛争解決」の4つの中心概念の学習に基づいて、最終的に地球社会に対するより良い未来の建設的志向のために必要な態度形成が意図されている。すなわち、この中心概念から抽出される学習目標は、「地球社会に関する未来志向的態度を形成する」ことである。

## 10. 中心概念に対応する学習プロセスの段階

次に、中心概念に対応する学習プロセスの段階について考察し、中心概念の関連性・構造化をより明確にする。

「開発のための教育」の学習プロセスは、探求段階（exploring）—対応段階（responding）

—行動段階 (taking action) の3段階で構成され、各段階は同じ重要度を持つとされる。それぞれの段階を要約すると次のようになる。

【探求段階 (exploring)】

「探求段階」において、学習者は特定のテーマ、概念、問題について知識と情報を収集し、分析、まとめをする。そして、対応段階に向けて理解と意識を育成する。

【対応段階 (responding)】

「対応段階」において、学習者は調査した資料に対する個人的な対応について考える。この段階で、ある問題に関する一般の見解をかなり知ることになっており、自分の見方、見解を構築しつつある。なお、この段階で重要な側面は、その問題に関する人間的側面を意識することである。

【行動段階 (taking action)】

「行動段階」は、当然のことながら、個人の対応に引き続くものである。学習者は中心となっている問題に対してどのような具体的な行動をとったらよいかを模索する。この段階で、これを学習プロセスの論理的帰結として見るだけでなく、新しく獲得した知識、技能、態度を強化する重要な方法として、指導者が本当の参画・参加の機会を提供することが重要である。

## 11. 中心概念に基づく基本構造

以上のように、中心概念の記述から具体的な学習目標を抽出し、学習プロセスの記述と照らし合わせながらその基本構造について考察を進めた。これらをまとめると、ユニセフの「開発のための教育」の基本構造は、図Iのように説明できる。

ユニセフの「開発のための教育」の基本構造は、中心概念をキーとして具体的な学習目標と学習プロセスの段階が決定づけられるものであることが明らかになった。すなわち、「相互依存」をキーとして抽出される学習目標は「地球社会の認識」であり、学習プロセスは「探求段階」に対応する。また、「イメージと認識」をキーとして抽出される学習目標は「地球社会に関する見方の変容」であり、学習プロセスは「対応段階」に対応する。そして、「社会正義」「紛争そして紛争解決」「変革と未来」をキーとして抽出される学習目標は「地球的諸問題に関する判断力育成・態度形成」であり、学習プロセスは「行動段階」に対応するものとして説明できる。

また、中心概念が、「相互依存」→「イメージと認識」→「社会正義」「紛争そして紛争解決」「変革と未来」と関連づけられるので、これに対応する学習目標も、「地球社会の認識」→「地球社会に関する見方の変容」→「地球社会に関する判断力育成・態度形成」と関連づけられる。

更に、「開発のための教育」によると、これらの学習プロセスは「行動段階」で終わってし



まうのではなく、常に螺旋状に昇華していくものであるとされている。すなわち、「行動段階」で更に地球的視野において社会事象を捉え新たな発見をし、それが再び「探求段階」へとつながるのである。従って、中心概念・学習目標もこれに対応して螺旋状に昇華していくものと説明できる。

以上の理論枠組みを用いて、地球的な様々な問題が総合的・構造的に収斂する「南北問題」を具体的な学習内容として取り上げ、中学校社会科公民的分野における単元「豊かさの歪み」を構想した。

## 12. 授業開発の実際

### (1) 単元名「豊かさの歪み」

### (2) 単元目標および単元設定の理由

本単元の目標は、「普段の生活の中から国際社会の構造と問題を捉え、地球市民としてより良く問題を解決をしていこう。」である。

「南北問題」とは、「北」の先進国と「南」の発展途上国の間に見られる政治的・経済的不均衡を意味している。言い換えると、現代社会が成立している上で基本となっているのは地球的な「相互依存」関係であるが、その実態は「従属ないし一方的依存」であることが指摘される。具体的には、私たちの食卓にあがる食べ物のほとんどは「南」で作られたものにも関わらず、「南」の人々の口に入ることは滅多にない。

このように、「北」の私たちの日常生活が「南」の諸地域に対して深く不均衡に関係しているにも関わらず、その現状に考えを及ぼせることは極めて少ない。従来の社会科の授業でも、「南北問題」に関して日本の「資源小国、経済大国」という実態を前面に打ち出し、「南」との共存を実現していくことが日本の利益にかなったものであると論じて終わることが多い。そのような中では「南北問題」の解決を「開発問題」の解決にすり替え、先進国の援助のみが発展途上国を救うという一面的な問題解決に終始する傾向がある。また、生徒が「北」の責任に基づいて身近な所から生活を見直そうとする意識形成も図られていない。

この現状を打破するには、「北」と「南」の間にある不均衡な関係を具体的に捉え、そこから発展する諸問題をトータルかつ構造的に考え、多くのジレンマの中から問題解決の方向性を見いだしていく授業が求められる。以上の理由から、公民的分野「地球市民として生きる」に位置づく単元「豊かさの歪み」を開発した。

中心概念と学習目標・学習方法との関連は具体的に次のようになる。「相互依存」をキーとして、具体的な学習目標である「地球システムの理解」と「地球的諸問題の把握」が設定される。本単元では、「ゲーム」を活用して「国家間」の関係（地球システム）を理解し、「シミュレーション」を活用して「南北問題」を具体的に把握する。単元計画にあっては、次の段階で

「イメージと認識」が中心概念として位置づくこととなる。そして、この中心概念をキーとして、「国・文化等に関する見方の変容」と「地球的諸問題に関する見方の変容」が具体的な学習目標として設定される。本単元では、特に後者に重点を置く。具体的には、「メディア・アナリシス」を活用して「南北問題」から発展する地球的な諸問題（歪み）を多面的に分析し、見方の変容を図る。単元計画の最後には、「紛争そして紛争解決」「社会正義」「変革と未来」が中心概念として位置づく。そしてこれらの中心概念をキーとして、「地球的諸問題に関する問題解決的判断力育成」「地球的諸問題に関する理念的態度形成」「地球的諸問題に関する未来志向の態度形成」が具体的な学習目標として設定される。本単元では、「ディベート」や「ゲーム」「プロジェクト学習」を活用して、「南北問題」を中心とする地球的諸問題（「豊かさの歪み」）を解決するために、まず何ができるかを具体的に考え判断をし、地球社会の未来をより良く生きる意識形成を図っていくこととなる。

### (3) 単元計画

図Ⅱの通りである。

## おわりに

本論では、新しいパラダイムにおける授業開発のてがかりを「ユニセフの『開発のための教育』」に求めた。そして、その検討・分析を通してカリキュラム編成原理としての5つの中心概念と授業構成原理である学習目標・学習内容・学習方法との関連性・構造化を明らかにし、中学校社会科公民科の分野に位置づく単元「豊かさの歪み」の授業開発を試みた。この一連の授業で大切なことは、確かな社会認識に基づいて判断力育成や態度形成が図られることであり、この視点が欠けると感情論に流される道徳的授業になってしまう危険性がある。その意味でも、特に「地球システムの理解」を学習目標とする段階は、重点的に学習されるべきであると考ええる。また、本研究成果は、「総合的な学習」の授業を編成する際のひとつのてがかりになる可能性もあるものと思われる。今後の課題としては、今回得られた結果を今一度社会科教育としての理論と整合させ、具体的な本時案を開発していくことにある。

### 〔参考文献〕

- 文部省「中学校 学習指導要領」1998
- 文部省「中学校学習指導要領（平成10年12月）解説—社会編—」大阪書籍 1999
- 日本ユネスコ国内委員会「国際理解教育の手引き」東京法令 1982
- 永井滋郎「国際理解教育」第一学習社 1989
- 魚住忠久「グローバル教育—地球人・地球市民を育てる—」黎明書房 1995
- 深草正博「社会科教育の国際化課題」国書刊行会 1995
- 西村公孝「一人類益、国益、地方益、個人益のバランス感覚—教育科学社会科教育No.414」明治図書 1995

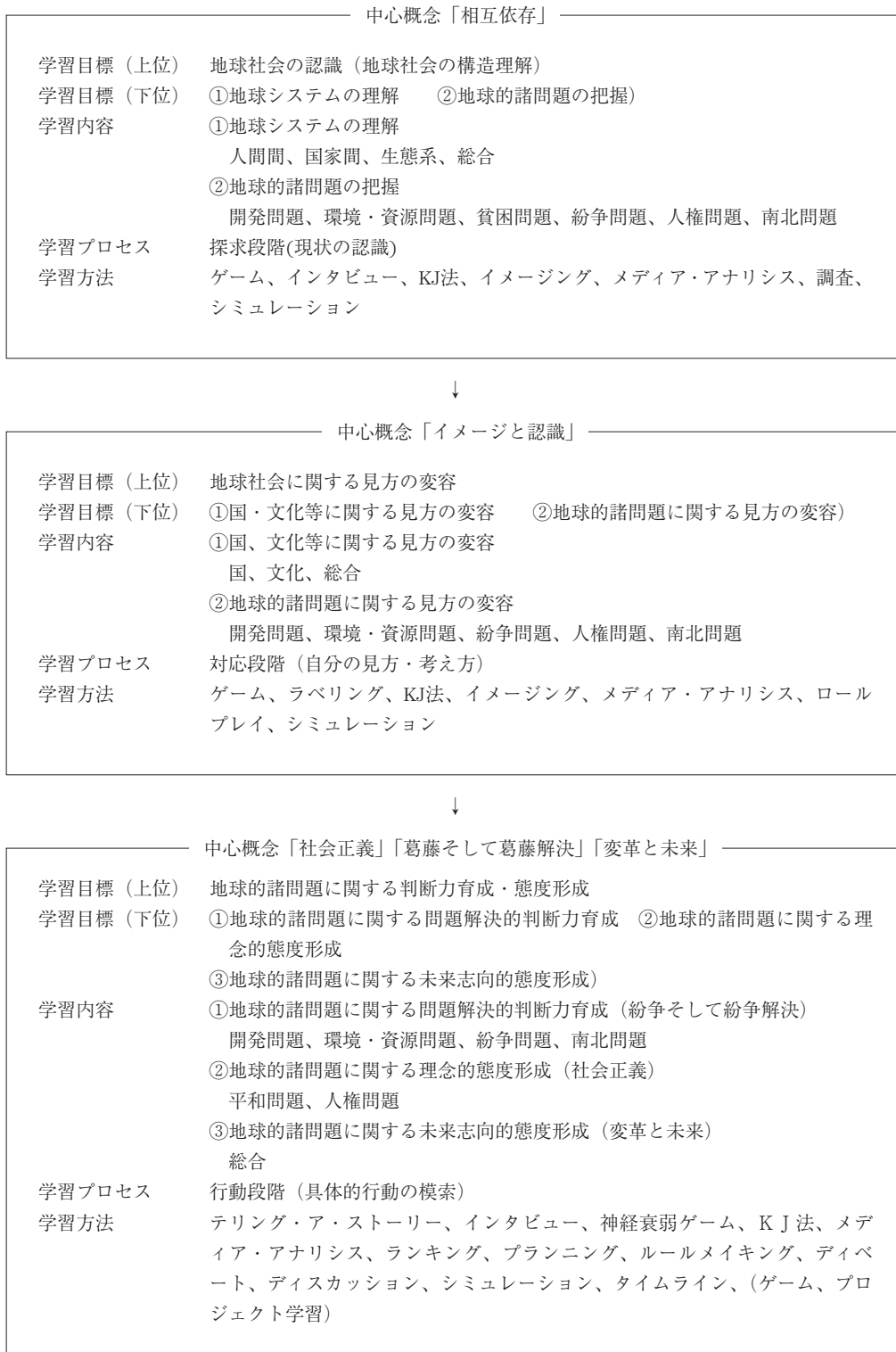
新しいパラダイムによる中学校社会科公民的分野の授業開発（小林 隆）

- 大津和子「国際理解教育—地球市民を育てる授業と構想—」国土社 1992  
大津和子「新しい開発教育のすすめ方—地球市民を育てる現場から—」古今書院 1995  
財）日本ユニセフ協会「『開発のための教育』—ユニセフによる地球学習の手引き—」1994  
西岡直也「開発教育のすすめ—南北共生時代の国際理解教育—」亜紀書房 1996  
中村哲編「新中学校社会科授業ストラテジーの理論と実践 公民編」清水書院 1992  
小林隆「地球市民時代の社会科授業—「参加型体験学習」を授業に生かす—」森書店 2000  
社会認識教育学会編「社会科教育のニュー・パースペクティブ—変革と提案—」明治図書 2003

（こばやし たかし 教育学科）

2004年10月15日受理

図 I



図Ⅱ

中心 概念	プロセス	時間	学習目標（学習内容）	学習の流れ—小単位— （学習方法）
相互依存	探求段階	1	地球システムの理解（地球的諸問題の把握） （国家間）	第1次 ○食べ物から世界が見える（ゲーム）
		2	地球的諸問題の把握 （南北問題）	第2次 ○今、コーヒー農園で（シミュレーション）
認識 イメージと	対応段階	3 4 5	地球的諸問題に関する見方の変容 （南北問題を中心に諸問題）	第3次 ○ジャーナリストになろう （メディア・アナリシス）
葛藤 葛藤 解決 社会正義 変革 未来	行動段階	6	地球的諸問題に関する問題解決的 判断力育成 （南北問題）	第4次 ○新津商事は、コーヒー園から撤退すべきか 否か（ディベート）
		7	地球的諸問題に関する問題解決的 判断力育成	第5次 ○生活の見直しビンゴゲーム（ゲーム）
		8 9	地球的諸問題に関する理念的態度 形成 地球的諸問題に関する未来志向的 態度形成 （南北問題を中心に諸問題）	第6次※ ○発信者になろう※ （プロジェクト学習）